

Tänzler, Dirk

Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

Pädagogische Korrespondenz (2017) 56, S. 88-99



Quellenangabe/ Reference:

Tänzler, Dirk: Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft - In: Pädagogische Korrespondenz (2017) 56, S. 88-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205762 - DOI: 10.25656/01:20576

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205762>

<https://doi.org/10.25656/01:20576>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **IN MEMORIAM**
Adrian Oeser
Irmgard Heydorn
- 6 *Jan Koneffke*
Dem Tod zu widerstehen
- 8 **NACHZULESEN**
Irmgard Heydorn
Minna Specht – ein Leben im Dienst der Erziehung des Menschen
- 18 **REFORMKRITIK**
Mario Gerwig
Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung
Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive
- 37 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann
Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie
Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016
- 64 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Karl-Heinz Dammer/Sieglinde Jornitz
Nackte Tatsachen der empirischen Bildungsforschung
- 69 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Bernd Hackl
Der Körper als Unterrichtsmittel
Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis
- 88 **AUS DER FREMDE**
Dirk Tänzler
Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

Dirk Tänzler

Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

I

Die Pädagogik kann als Zweig der praktischen Philosophie auf eine lange Tradition zurückblicken. Eine Erziehungswissenschaft als eigenständige moderne Disziplin etablierte sich dagegen recht spät. Die Befreiung aus der Stellung einer Magd der Philosophie vollzieht sich gleichzeitig mit der Ablösung von der Idee einer vormodernen, letztlich ständisch geprägten Lebensführung und der Durchsetzung eines auf die Gegebenheiten dynamischer Industriegesellschaften und pluralistischer Demokratien abgestimmten individualistischen Menschenbildes. Gestritten wird nicht nur um den Status eines gegen andere Sozialwissenschaften abgegrenzten Faches und um ein entsprechendes akademisches Prestige, sondern auch um die Professionalisierung ihrer Praxis und die Verwissenschaftlichung ihres Wissens.

Die neuere Geschichte der Pädagogik und ihrer Etablierung als Erziehungswissenschaft ist von verschiedenen Autoren beschrieben worden, auf die sich der Beitrag stützt (vgl. u.a. Schriewer 2017, Tenorth 1986, Tenorth/Oelkers 2004, Tippelt 2014). Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Entwicklung in Deutschland und diskutieren, da ein einfaches Entweder-Oder ausgeschlossen ist, die Spannungen zwischen einem geisteswissenschaftlichen und einem empirisch-positivistischen Grundverständnis, die bis heute die Disziplin prägen – prägen muss, da ja Pädagogik als auf den ganzen Menschen gerichtete erzieherische Praxis und spezifischen Einzelfragen nachspürende akademische Erziehungswissenschaft nicht problemlos zur Deckung gebracht werden können, wie u.a. die Professionalisierungsdebatte zeigt, auf die dann auch im Folgenden eingegangen werden wird. Die Unterscheidung Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist außerdem konnotiert durch ein traditionelles bzw. progressives Selbstbild. Weiterhin kompliziert wird die Sachlage dadurch, dass der Zentralbegriff der traditionell philosophisch fundierten Pädagogik die neue erfahrungswissenschaftliche Disziplin bezeichnet, Pädagogik als erzieherisches Handeln gleichzeitig als Gegenstandsbereich und Oberbegriff der Erziehungswissenschaft figuriert. Vor diesem Hintergrund stellt sich zudem die Frage nach Gewinnen und Verlusten einer sich aktuell mit dem Siegeszug der empirischen Bildungsforschung verstärkenden Tendenz, sich des deutschen und alteuropäischen Erbes zu entledigen und sich unhistorisch US-amerikanischen Traditionen anzuschließen.¹

1 Den Hinweis auf diesen Zusammenhang zwischen der neueren empirischen Bildungsforschung und ihr Verhältnis zur deutschen und US-amerikanischen Tradition verdanke ich Sieglinde Jörnitz.

II

Die wissenssoziologische Frage nach der Konstruktion eines genuin erziehungswissenschaftlichen Wissens ist die nach der Autonomie oder Heteronomie der Wissensgenerierung des Fachs, deren Beantwortung davon abhängt, ob auf die pädagogische Praxis oder akademische Profilierung abgestellt wird. Hinter der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung als Bedingungen einer als eigenständige Disziplin sich etablierenden Pädagogik steht eine geschichtliche Entwicklung, wie sie bereits Friedrich Paulsen sehr treffend folgendermaßen beschreibt: „das klassische Altertum bildet das Individuum für den *Staat*, das Mittelalter für die *Kirche*, die Neuzeit für sich *selbst*“ (Paulsen 1966, S. 1), eine Entwicklung, die aber alles andere als gradlinig und konzeptionell eindeutig verlief. In Deutschland bedeutet die Verwissenschaftlichung der Erziehung einen hinausgezögerten Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich noch die Leitfiguren der ersten Generation nach dem Zweiten Weltkrieg verpflichtet fühlten. Das Ganze wird dadurch kompliziert, dass nicht nur das Verhältnis zum Nationalsozialismus aufgearbeitet werden musste, sondern auch die verhängnisvolle Nachwirkung auf die sich der Reformpädagogik zurechnende Landschulheimbewegung (vgl. Oelkers 2009).

Das mit der „realistischen Wende“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen, positivistischen Erziehungswissenschaft eingeleitete „Ende der Erziehung“ (Giesecke 1996) im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts benennt daher nicht nur einen akademischen Paradigmenwechsel, sondern auch ein, mit dem sozialen Wandel verbundenes, verändertes Selbstverständnis der Pädagogik. Proklamiert wird die Abkehr von einem, an klare Ständesnormen gebundenen, Bild vom unmündigen und der Führung durch Eltern oder Lehrer bedürftigen Heranwachsenden zugunsten einer dialogisch konzipierten „pädagogischen Intervention“ in die autonome Lebenswelt des Kindes. Paradoxerweise bemüht die Reformpädagogik, um die ganzheitliche Idee von Erziehung in die Moderne zu retten, die Rede vom Ende der Erziehung, verwirft also den traditionellen Grundbegriff der Pädagogik, der allerdings im Namen der wissenschaftlichen Disziplin beibehalten wird. Der Begriff der Erziehung ist tatsächlich belastet. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik führt ihn zurück auf den Wortstamm „ziehen“ und rückt ihn in ein enges Verhältnis zum Begriff der Autorität. Herbart spricht, wenn es nicht um Unterricht, sondern Moral- und Charakterbildung geht, wie später noch der Soziologe Arnold Gehlen, von „Zucht“, d.h. Ziehen des unreifen Zöglings auf die Höhen einer am Erwachsenen ausgerichteten Normallebenslaufs (Herbart 1806/1887, S. 110ff.). Der Zögling erfährt strenge Zucht, d.h. Einführung und Einübung in die Vorurteilsstruktur der mit Autorität ausgestatteten Tradition – notfalls mit dem Rohrstock. Hier leben die archaischen Initiationsrituale weiter, was aber nur sinnvoll ist in einer ständisch-traditionalen, auf allgemein anerkannte Autoritäten und Institutionen gegründeten Gesellschaft (vgl. auch Gadamer 1975, S. 261ff.), wie es noch für die von Ulrich Beck als halbierte Moderne bezeichnete soziale Wirklichkeit bis Mitte des 20. Jahrhunderts galt (vgl. Beck

1986, S. 19). Eine so verstandene „ganzheitliche“ Erziehung kann es nur in einer traditionellen Gesellschaft geben. In einer modernen, arbeitsteiligen, kulturell pluralistischen und lebensstilistisch individualisierten Gesellschaft wäre sie nicht mehr zeitgemäß, d.h. funktional (vgl. Habermas 1976).

Als Alternative zum Begriff der Erziehung böte sich der Begriff der Bildung im Sinne der Erziehung zur Mündigkeit (vgl. Kant 1803/1964 A2, Adorno 1971, Fuhrmann 2002, Rieger-Ladich 2002) an, wie er bis auf Gracian zurückgeführt werden kann und schon bei ihm in enger Beziehung zum Habitusbegriff steht, aber bereits von anderen Disziplinen, neben der Philosophie vorab von der (Kultur-)Soziologie, in Regie genommen wurde (vgl. Bourdieu/Passeron 1970, Bourdieu 1979). Der soziologische Begriff der Bildung bezieht sich auf die autonome Lebenspraxis (vgl. Oevermann 1993), hat also das historisch überholte, sich auf eine ständisch-traditionale Gesellschaft beziehende, ganzheitliche Erziehungskonzept reflexiv in sich aufgehoben. Auf diesen soziologisch aufgeklärten Begriff der Bildung referiert das aktuell diskutierte erziehungswissenschaftliche Konzept des Lernens. Unter Verzicht des Anspruchs auf „Führung“ durch Autoritäten und unter der Anerkennung pluraler Lebensstile in einer funktional differenzierten Gesellschaft meint Lehren eine partielle und zielgerichtete, „taktvolle“ professionelle Intervention (vgl. Giesecke 1996) in eine autonome Lebenspraxis i.S.v. Begleitung (neudeutsch „Coaching“) zum Selbstlernen. Damit ändert sich auch die Rolle und das Selbstverständnis des Pädagogen und der Pädagogik. Anders als eine Durkheimianische Rhetorik suggeriert, ist eine Wissenschaft nicht auf einen Gegenstand fundiert, sondern durch eine Fragestellung, so Max Weber (vgl. Weber 1968, S. 166). In seinem Gefolge konstatiert Wilhelm Flitner (Flitner 1980, S. 9) eine Verflochtenheit pädagogischer mit anderen Praxisfeldern, aus der sich aber ein „pädagogischer Grundgedankengang“ herauslösen lasse, der die unterschiedlichen, letztlich praktischen Fragen diskursiv und disziplinär zusammenbinden sowie einen professionellen Habitus – Johann Friedrich Herbart und Hans-Georg Gadamer nennen diese Kunstlehre Takt (vgl. Herbart 1986, S. 56f., Gadamer 1975, S. 12ff., 29, van Manen 1991, Tischer 1995 u.a.) – hervorbringen soll. Fachlich-funktionale Ausbildung in Lesen, Schreiben, Rechnen („Unterricht“) kann immer nur im Horizont allgemeiner Sinn(en)-Bildung eines sich zur Welt verhaltenden und sich in ihr bewährenden Menschen, kurz der Subjektwerdung oder „Charakterbildung“ erfolgen. Auf Seiten des Pädagogen bedarf es daher über seine Fachkompetenz hinaus der Fähigkeit zum intuitiven Urteil über das in der Situation sachlich wie vor allem subjektiv Angemessene und nicht nur nach allgemeiner Regel oder Norm Richtige. Der Pädagoge vermittelt ja nicht bloß positives Sachwissen, sondern dieses als Möglichkeit der Menschwerdung in einer sozialen Wirklichkeit. Damit ist die Schnittstelle zur Bildungssoziologie und Professionalisierungstheorie sowie zur soziologischen Theorie des Habitus und der Lebensstile (vgl. Soeffner 2010) benannt.

Bis heute ist die Begriffsverwendung nicht einheitlich. Als Zentralkategorie konkurrieren mindestens die Ausdrücke: Bildung, Erziehung, Lernen.

Schon begriffsgeschichtlich kann Bildung Selbstentwicklung meinen, so bei Herder, Goethe und Humboldt, aber auch von außen angeleitete Ausbildung zu bestimmten Zwecken, was später dann Lehre heißt, im Unterschied zur Erziehung zum ganzen Menschen, in dem in pietistischer Tradition die Formung des Menschen als Abbild Gottes fortwirkt (vgl. Brunner et al. 1972, S. 508-551). Im Kontext der Erschließung neuer Problem- und Tätigkeitsfelder hat sich in der Erziehungswissenschaft dann schließlich der Begriff des Lernens als aktueller Leitbegriff etabliert und sogleich eine ganze Palette neuer Lernkonzepte („lebenslanges Lernen“, „soziales Lernen“, „Organisationslernen“, „Metalernen“, „Schlüsselkompetenzen“) hervorgebracht. Der Begriff des Lernens in all seinen neuen Ausformulierungen scheint realitätsgerecht, der gegenwärtigen Praxis in der sogenannten Wissensgesellschaft angepasst zu sein, die ja der Erziehungswissenschaft zu einer neuen Konjunktur verholfen hat (vgl. Höhne 2009). Aber auch der Begriff des Lernens ist, wie eine nähere Betrachtung der empirischen Bildungsforschung noch zu zeigen hat, nicht unschuldig, d.h. nicht wertfrei wie oft – nicht zuletzt im Sinne objektiver Wissenschaftlichkeit – geglaubt und unterstellt wird. Darüberhinaus scheint dieser Paradigmenwechsel nicht Ausdruck eines „inneren“ wissenschaftlichen Fortschritts, infolge neuer pädagogischer Einsichten und Wahrheiten, sondern der Akkommodation an „äußerliche“ Gegebenheiten und letztlich politisch verordnete Trends. Die realistische Wende scheint noch nicht ganz vollzogen, da verschiebt sich mit Bologna der Akzent aufs Neue. Nun steht die Vergleichbarkeit von Bildung, ihrer Institutionen, Curricula und Performanzen im Mittelpunkt des öffentlichen und damit (!) auch des innerwissenschaftlichen Interesses.

„Mit einer gewissen Deutung von Phänomenen“, so Rita Casale, „erfindet bzw. konstruiert man nicht die Geschichte, sondern unterstellt sie politischen Absichten“ (Casale 2006, S. 300). Lassen sich also die Reformen und die damit verbundene Verlagerung des Erkenntnisinteresses und der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung als Ausdruck eines allgemeinen Trends in Wissenschaft und Lebenswelt begreifen, den Foucault als *Gouvernementalität* (vgl. Foucault 2004), also als Verschmelzung von Fremd- und Selbstdisziplinierung – Anrufung des Ich als Unterwerfung des Ich – beschreibt? Unter diesen allgemeinen Auspizien wird im Folgenden aus wissenssoziologischer Perspektive sowohl eine Rekonstruktion der sich im Fach niederschlagenden Diskursformationen als auch der Trägergruppen dieser Prozesse und ihrer Interessenlagen bestimmt. Analysiert wird, wie die innerfachliche Diskussion intern und diese in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung reflektiert wird und wie das in Bezug auf den Gegenstand der Erziehungswissenschaft und ihre gesellschaftliche Funktion zu bewerten ist. Plausibilisiert werden soll die These, dass etwa die in der Professionalisierungsdebatte der 1970er und 1980er Jahre sich manifestierenden Zweifel an der Selbstbehauptung der Disziplin um die Jahrtausendwende nicht überwunden, sondern eher verdrängt wurden im Zuge der gesellschaftspolitischen Indienstnahme der Sozialwissenschaften (Stichwort Bologna-Prozess).

III

Es lassen sich im Laufe der neueren Wissenschaftsgeschichte im Sinne des Kuhn'schen Programms des Paradigmenwechsels drei Leitdisziplinen unterscheiden. Die Psychologie spielt im 19. und im frühen 20. Jahrhundert eine entscheidende Rolle bei der Etablierung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. An der Psychologie, die bis heute an der Schwelle zwischen Naturwissenschaft als Modell „echter“, „objektiver“ Wissenschaft und den sogenannten „weichen“, weil sinnverstehend-deutenden Geistes- und Sozialwissenschaften steht, soll sich die Wissenschaftlichkeit oder Nichtwissenschaftlichkeit einer Disziplin entscheiden. So schreibt der französische Erziehungswissenschaftler Revel der Psychologie die Rolle zu, als eine „Art Generalschlüssel der Interpretation“ zu fungieren, als „*ultima ratio*, die imstande wäre, die in den Sozialwissenschaften gewonnenen Resultate zu ordnen und in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen“ (Revel 2009, S. 19). Spätestens Mitte des 20. Jahrhunderts verdrängt die Soziologie die Psychologie aus der Rolle der Leitwissenschaft und selbst in der Psychologie erlangt die Sozialpsychologie großen Einfluss. Diese bildet das Scharnier zwischen der Psychologie und der Soziologie – selbst Gründerväter der Soziologie wie Durkheim oder Simmel sprechen noch ganz unverhohlen von der Seele als Instanz der Sinnstiftung. Erst mit George Herbert Mead setzt die Wende zu Interaktion und Kommunikation als Zentralkategorien einer verhaltens-, handlungs- oder kommunikationstheoretischen Fundierung aus der objektivierenden Beobachtungsperspektive – am radikalsten bei Niklas Luhmann – der Sozialwissenschaften ein (vgl. Habermas 1981, für die Pädagogik insbesondere Oelkers 2004). Mead, der Wundt-Schüler und Hegeladept, steht selbst noch mit einem Bein in der geisteswissenschaftlichen Tradition, die er in eine zur damaligen Zeit behaviouristisch geprägte pragmatistische Sozialphilosophie des Geistes hinüberrettet (oder Hegelianisch gesprochen: aufhebt) und damit dem Weberschen Programm einer sinnverstehenden Soziologie ein neues Fundament und neue Perspektiven bereitet. Kurz: die Sozialpsychologie Meads kann als Indiz der Ablösung von der zwischen Geistes- und Naturwissenschaft angesiedelten (und bis heute schwankenden) Psychologie und Selbstfundierung der Soziologie angesehen werden, die sich als Theorie der Bildung des Subjekts auch für die Pädagogik als anschlussfähig anbietet. Das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung verkörpert dann auch diese reformorientierte Versozialwissenschaftlichung der deutschen Erziehungswissenschaft, bis es dann zur Einrichtung psychologischer Entwicklungsforschung umfunktioniert wurde (vgl. Schriewer 2017, S. 78).

Signalisiert der Status der Psychologie als Leitwissenschaft auch den Beginn der Auflösung der geisteswissenschaftlich-philosophischen Fundierung der Pädagogik und ihre Etablierung als empirische Erziehungswissenschaft, die nach Hofstetter auf dem „Premier Congrès International de Pédagogie“ 1911 in Brüssel vollzogen wird (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2014, S. 173), so gelingt die realistische Wende aber zunächst nur gestützt auf die neue Leitwissenschaft Soziologie. Diese Leihmutterchaft der Soziologie für die Pädagogik

hängt nun, wie Bernhard Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt sehr hellsichtig feststellen, mit dem Wesenskern der Disziplin zusammen, der dann auch die Geschichte des Faches prägt. Die Autoren greifen eine von Rudolf Stichweh getroffene Unterscheidung auf zwischen Disziplinen ohne direkten Anwendungsbezug, denen eine Ausrichtung auf ein rein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse und damit eine Professionalisierung nicht zuletzt auch im Sinne der Monopolisierung der Verwaltung eines von ihr selbst erst konstituierten Gegenstandes leichter fällt, und Disziplinen, die sich in einem bereits existierenden professionellen Feld etablieren und dort mit anderen, womöglich bereits etablierten Disziplinen konkurrieren. Letzteres ist insbesondere für die Pädagogik der Fall. Daher erscheint die Liaison mit der Soziologie als historisch notwendig, um überhaupt eigenständig zu werden, bringt die Pädagogik aber in eine prekäre Lage, wie an der im Fach intensiv geführten Professionalisierungsdiskussion deutlich wird, die sie den Semi-Professionen zurechnet und damit Zweifel an der akademischen Monopolisierung eines eigenen Wissens streut (vgl. Combe/Helsper 1996).

Seit den 1970er Jahren stand die Pädagogik im Zentrum der soziologischen Professionalisierungstheorie gerade wegen der Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsmöglichkeit erzieherischer, also eher als Semi-Professionen eingestufte Berufe. Professionen sind im Unterschied zu Berufen gemeinwohlorientiert, in ihrer Handlungslogik in besonderer Weise sowohl zweck- wie wertrational. Die moderne Erziehungswissenschaft betont daher die Anbindung nicht nur an humanistische Ideale, sondern auch an die alltagspraktische Problemlösung und Krisenbewältigung (vgl. Tenorth 2006). Die Erziehungswissenschaft entdeckt neue, eigene Formen des Wissens und zwar nicht nur akademischer, sondern vor allem auch lebenspraktischer Natur, bis hin zum reflexiven Umgang mit Nichtwissen (vgl. Oelkers/Tenorth 1991, Höhne 2009). Das macht sie attraktiv für nicht-erziehungswissenschaftliche Disziplinen und einen interdisziplinären Austausch, schafft aber auch neue Risiken. U.a. bedingt durch die eingeschränkte Fähigkeit des Faches zur Selbstrekrutierung ihres Personals ist zumindest die deutschsprachige Pädagogik ein Hort insbesondere auch für die hermeneutische Soziologie geworden. Mit guten Gründen: die hermeneutische Soziologie Ulrich Oevermanns amalgamiert die deutsche „hermeneutische Reflexionstheorie“ mit angelsächsischer erfahrungswissenschaftlicher Bildungs- oder Sozialisationsforschung, überwindet somit die Spaltung zwischen Traditionalisten und Reformern, aber auch die Kontroverse zwischen Subjektivismus und Objektivismus. Die hermeneutische Soziologie reklamiert die Kompetenz des „native speaker“, d.h. des problemlösenden Alltagsmenschen, als Referenz- und Fundierungshorizont auch wissenschaftlichen Wissens. Sie bietet damit der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft ein adäquates Erklärungsmodell für ihren Gegenstand, der Bildung des Subjekts in sozialen Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen (Lehrer-Schüler, Eltern-Kind, Seelsorger-Glaubender, Streetworker-Klient). Ansätze wie die hermeneutische Soziologie oder die mit

ihr verschwisterte Wissenssoziologie führen das geisteswissenschaftliche Erbe in revidierter Form fort, das mit der „realistischen Wende“ (nicht nur) der Pädagogik verloren zu gehen droht, nicht ohne dafür einen hohen Preis zahlen zu müssen. An der Prekarität des Faches ändert sich selbst dann nichts, wenn sie wie in der Gegenwart als die vielleicht einzige Sozialwissenschaft in Deutschland institutionell expandiert sowohl im universitären wie außeruniversitären Bereich (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2014, S. 173, 177f.). Gefahr droht paradoxerweise von der gesellschaftlichen und politischen Aufwertung sowie institutionellen und personellen Expansion des Faches. Wie prekär die Lage für die Pädagogik bleibt, zeigt die Konkurrenz mit den nicht selten siegreichen Nachbardisziplinen um die Lehrstühle für Bildungsökonomie, Bildungssoziologie und Bildungspolitik etwa an den Universitäten in Frankfurt am Main oder Konstanz (wo es gar keine Erziehungswissenschaft gibt) und andernorts.



Die politische Steuerung oder zumindest der entsprechende Versuch – Reformen, die gerade den Bildungssektor epidemisch heimsuchen, haben i.d.R. andere, wenn nicht zu den Intentionen konträre Folgen – sind kein neues Phänomen. Spätestens mit der Säkularisierung der Bildung und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht ist die Bildung eine staatliche Aufgabe. Nicht diese banale Tatsache an sich, sondern vielmehr die Art und Weise, wie diese politische Aufgabe jeweils konkret ausgeführt wird, also die Praxis/Praktiken der Intervention bedürfen einer genaueren Betrachtung, die hier nur angedeutet werden kann. In diesem Sinne also einige kursorische Bemerkungen zu einem sich abzeichnenden, also zumindest möglichen Szenario.

IV

Um die Jahrtausendwende dämmerte das Ende der Soziologie als Leitwissenschaft, merkwürdigerweise mit einer Renaissance der Kulturwissenschaft. Gerade der kulturwissenschaftliche Trend mit seiner Tendenz zur Arbitrarität und Relativität der Selbstbeschreibungen evozierte (oder verdeckte) in den praxisorientierten Disziplinen, so auch in der Pädagogik, eine Hinwendung zum Machbaren, sprich zur Managementlehre. War die Managementlehre wie die Wirtschaftswissenschaften, aus denen sie sich über die Betriebswirtschaftslehre zur Eigenständigkeit mauserte, aufgrund ihrer Fundierung im *homo-oeconomicus*-Modell zunächst ebenfalls psychologistisch, dann kurzzeitig kulturalistisch („Unternehmenskultur“) geprägt, so begann sie nun selbst zum paradigmatischen Modell zu werden (Accountability, Sustainability, Performance, Benchmarking – um nur einige Schlüsselbegriffe zu nennen). War die Professionalisierungstheorie noch an der Vorstellung der Hilfe zum selbstbestimmten Leben orientiert, wurde diese klassisch-bürgerliche Idee obsolet. Hilfe zur Selbsthilfe bekam unter der Bezeichnung *Empowerment* eine nicht zuletzt von der Soziologie protegierte und proliferierte allgemeine theoretische Unterlegung. Hier spielte insbesondere der Begriff des Sozialkapitals, wie er von Pierre Bourdieu und Robert D. Putnam, aber auch vom Ökonomen Gary Becker erfolgreich in den wissenschaftlichen, mittlerweile auch alltäglichen Diskurs eingespeist wurde, eine wichtige, aber nicht ganz unverfängliche Rolle. Im Rahmen einer allgemeinen Kapitaltheorie gerät dann Bildung schnell unter die Räder reiner Distinktionslogik, Vergleichung und Verrechnung. Vom Sozialkapital ist es nicht mehr weit zum *homo oeconomicus*, d.h. zur Reduktion auf instrumentell-strategische Vernunft. Die Menschen in Bourdieus Gesellschaft kommunizieren nicht. Ihre Sprachspiele ähneln eher Diskursen im Foucaultschen Sinne strategischer Machtkämpfe.

Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung ist Teil der neoliberalen Revolution, die den sozialen Wandel zur globalen Wissensgesellschaft vorantreibt. Diese Transformation vollzieht sich als Vermarktlichung der Governance und Implementierung von New Public Management auch an den Hochschulen, in der Pädagogik in der Umstellung von Allgemeinbildung und berufsfachlicher Ausbildung auf Konzepte lebenslangen (Selbst-)Lernens und der Vermittlung generalisierten Wissens, etwa in Form sogenannter Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen. Damit soll auf die sich immer schneller verkürzende Lebensdauer des Wissens in einer hyperdynamischen Welt reagiert werden – den miterzeugten gesellschaftlichen Schein verkennend, dass diese Dynamik ganz wesentlich durch das neoliberale Menschenbild vom mit Sozialkapital ausgestatteten unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007) befeuert wird. Die letzten Reste bürgerlicher Selbstbehauptung drohen, wie Richard Sennett sehr eindrücklich beschrieben hat (vgl. Sennett 1998), dem Zwang äußerer (Selbst-)Anpassung an Lebensnotwendigkeiten geopfert zu

werden.² Michel Dobbins und Christoph Knill sprechen im Gefolge des Bologna-Prozesses von einer „gezähmten Vermarktlichung“ der hochschulpolitischen Governance im Rahmen einer Hybridverfassung, in der die kollegiale Humboldtuniversität fortlebt (Dobbins/Knill 2015, S. 184, 191). „Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch“ – so Hölderlin. Als Gegenteil zur geschilderten Kannibalisierung der Pädagogik und Ökonomisierung der Erziehungspraxis („berufsbezogene Ausbildung“ statt „Allgemeinbildung“) kann der Versuch von Erziehungswissenschaftlern gewertet werden, genuin pädagogische Wissensformen zu identifizieren. Das bis in die 1980er Jahre dominierende eher philosophische Interesse an erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Fragen im Rahmen einer Abgrenzungspolitik gegenüber anderen Wissenschaften ersetzen Jürgen Oelkers und Heinz Elmar Tenorth mit einem stärker nach innen, auf die Sache der Pädagogik selbst, gerichteten Blick (vgl. Oelkers/Tenorth 1991). Mit dieser historischen und empirischen Herangehensweise ist zugleich eine Auffächerung der Problemlagen und der Ansätze erziehungswissenschaftlicher Forschung verbunden. Es gilt nicht mehr nur die formalen und ggf. institutionellen Bedingungen der Wissenschaftlichkeit pädagogischen Wissens, sondern – so könnte man aus soziologischer Perspektive pointieren – vor allem auch die Struktur pädagogischen Handelns als materielles Fundament pädagogischen Wissens sowie deren mannigfaltige Erscheinungsformen herauszuarbeiten. Bereits der Begründer der Wissenssoziologie, der Moralphilosoph Max Scheler stellt in seiner Kritik an Marx’ Ideologiebegriff, der alles Wissen einer ökonomischen Funktionalisierung unterwarf, eine Typologie von Wissensformen mit jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen entgegen: neben dem Herrschafts- und Orientierungswissen in Natur- und Technikwissenschaften bzw. Religion auch ein genuines Bildungswissen, das der Subjektwerdung des Individuums diene (vgl. Scheler 1980). Jürgen Habermas griff dieses Programm auf und machte es für die Fundierung der Sozialwissenschaften fruchtbar (vgl. Habermas 1968). Im Anschluss an diese (wissens-) soziologischen Konzepte wäre im Hinblick auf die Fundierung eines genuin pädagogischen Wissenskonzepts eine Rückbesinnung auf die aktuell verwässerte erziehungswissenschaftliche Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung sinnvoll. Zweifellos ist die Bildung des Subjekts der die Pädagogik konstituierende Gegenstand. Die Bildung des Subjekts bedarf aber der autonomen oder angeleiteten Vermittlung einer Sache. Insofern ist Bildung auch immer Ausbildung fachlicher Kompetenzen, ob Rechnen, Schreiben oder Musizieren. Die Erziehungswissenschaft befasst sich bekanntlich aber nicht mit den Inhalten (Mathematik, Grammatik, Harmonielehre), sondern mit den Formen der Vermittlung und das heißt letztlich mit dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und zwar nicht zuletzt im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion dieses Verhältnisses. Pädagogik ist also nicht einfach die Lehre vom Leiten und Führen, in traditioneller Diktion „Zucht“ (griech. *αγαγεῖν*, führen, ziehen) eines Kindes (griech. *παῖς*) oder eines sonstigen Typus des Eleven, sondern

2 Eine luzide Darstellung dieses Prozesses findet sich bei Radtke 2009.

vom Kind in seinem Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zur Gesellschaft. Der Sinn oder Unsinn von Curricula bemisst sich demnach nicht nur an den sachlichen Anforderungen der zu vermittelten Lerninhalte und den vorhandenen sowie zu entwickelnden Fähigkeiten des Lernenden, sondern letztlich an gesellschaftlichen Erwartungen. Auch hier wird wieder der verengte Blick des auf die Implementierung von Wettbewerbsstrukturen und – auf Seiten des Subjekts – „Employability“ gerichteten Reformprozesses deutlich. Die Reformen haben im Bildungssektor aber eher einen graduellen Wandel angestoßen. Vermarktlichung und (Selbst-)Managerialismus etablieren sich im Rahmen historischer Entwicklungspfade gebremst durch nationalstaatliche Arrangements (z.B. deutscher Föderalismus, Gruppenuniversität). PISA hat dabei eindeutig einen stärkeren Einfluss auf die Reformen im Bildungssektor als der Bologna-Prozess. Beließ Bologna die Umsetzung den nationalstaatlichen Stakeholdern, so stärkte die transnationale Kontextsteuerung im Fall von PISA eine Implementierung von Markt- und Managementstrukturen.

„Eine der am meisten diskutierten Veränderungen im Bildungsbereich ist die Etablierung von evidenzbasierter Politikgestaltung. Die Verbreitung dieser neuen Steuerungsform, welche regelmäßige Leistungskontrollen des Bildungssystems vorsieht, ist erklärtes Ziel der OECD im Bereich Bildung (OECD 2006). Das Prinzip der Outputsteuerung soll die Verzahnung von Bildungspolitik und Bildungsforschung verbessern. [...]Die allmähliche Abkehr von Lehrinhalten und die Hinwendung zu Kompetenzen war [...] in Deutschland zu beobachten“ (Knodel et al. 2010, S. 306).

Die Reformen hegten die gute Absicht, möglichst Viele an der Bildung teilhaben zu lassen. Die moralische und politische Seite der Erziehung blieb dabei aber merkwürdigerweise unterbelichtet, wenn nicht zugunsten einer ökonomischen Funktionalisierung ausgeblendet. Die Bürger, mit Schiller zu sprechen, wurden mit einem „Brotstudium“ statt Bildung („Universalgeschichte“) abspeist und letztlich zur Selbstverleugnung im Sinne der Gouvernamentalität gezwungen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Hrsg. von Kadelbach, Gerd. Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1979): La Distinction. Critique Sociale du Jugement. Paris.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1979): La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement. Paris.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main.
- Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.) (1972): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1. Stuttgart.
- Casale, Rita (2006): „Die Geschichte Europas lernen« und die »Geschichte Europas schreiben“. Anmerkungen zur sozialen Entstehung von Diskursen. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Methoden und Konzepte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 299-318.

- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main.
- Dobbins, Michael/Knil, Christoph (2015): *Reformen der Hochschulsteuerung in Deutschland: Vom Humboldtismus zum »gezügelmten Markt«?* In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.): *Governance von Bildung im Wandel. Educational Governance* 28. Wiesbaden, S. 175-201.
- Flitner, Wilhelm (1980): *Allgemeine Pädagogik*. 15. Aufl. Stuttgart.
- Foucault, Michel (2004): *Sécurité, territoire, population*. Paris.
- Fuhrmann, Manfred (2002): *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Aufl. Tübingen.
- Giesecke, Hermann (1996): *Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main, S. 391-403.
- Habermas, Jürgen (1976): *Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* Frankfurt/Main, S. 92-126.
- Habermas, Jürgen (1968): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2. Frankfurt/Main.
- Herbart, Johann Friedrich (1986): *Systematische Pädagogik*. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1887): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Sämtliche Werke*, Bd. II., S.1-139.
- Höhne, Thomas (2009): *Wissen*. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel, S. 897-911.
- Kant, Immanuel (1803/1964): *Über Pädagogik*. Werke, Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main.
- Knodel, Philip/Mertens, Kerstin /de Olano, Daniel/Popp, Marie (Hrsg.) (2010): *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Frankfurt/Main.
- Manen, Max van (1991): *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York/London.
- Oelkers, Jürgen (2004): *Nohl, Durkheim, and Mead. Three Different Types of History of Education*. *Studies in Philosophy and Education* 23 (5-6), S. 347-366.
- Oelkers, Jürgen (2009): *Reformpädagogik*. Seelze.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27.
- Oevermann, Ulrich (1976, 2012): *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und Sozialisationsforschung*. In: Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek, S. 34-52. Wiederabdruck in: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 177-197.
- Oevermann, Ulrich (1993): *Die Objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik*. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): *»Wirklichkeit« im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt/Main, S. 106-189.
- Paulsen, Friedrich (1966): *Das deutsche Bildungswesen und in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Nachdruck mit einem Nachwort von Wilhelm Flitner. Darmstadt.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): *Ökonomisierung*. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/ Basel, S. 621-636.

- Revel, Jacques (2009): Sind Mentalitäten eine Französische Spezialität? In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Methoden und Konzepte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 15-41.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.
- Scheler, Max (1980): Die Wissensform und die Gesellschaft. 3. Aufl. Bern/München.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2014): Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995-2012). In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 172-183.
- Schriewer, Jürgen (2017): Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: Educational Studies in Germany. In: Whitty, Geoff/Furlong, John (Hrsg.): Knowledge and the Study of Education: An International Exploration. Oxford, S. 75-99.
- Sennett, Richard (1998): The Corrosion of Character. New York.
- Soeffner, Hans-Georg (2010): Symbolische Formung. Eine Soziologie des Symbols und des Rituals. Weilerswist.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 20, S. 21-85.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 580-597.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Oelkers, Jürgen (2004): 50 Jahre Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 6, S. 791-797.
- Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogik im Hochschulsystem und sozialer Wandel. In: Pädagogische Rundschau, 68. Jg., S. 463-474.
- Tischer, Michael (1995): Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 15, S. 22-47.
- Weber, Max (1968): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.